

MODELOS DE INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA EN CENTROS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA: IDENTIFICACIÓN Y EVALUACIÓNⁱ

DAVID DE LA OLIVA, ELENA MARTÍN (Universidad Autónoma de Madrid) Y CONSUELO VÉLAZ DE MEDRANO (Universidad Nacional de Educación a Distancia)

Resumen

La reforma educativa española ha incorporado la orientación en los centros como un factor clave para la mejora de la calidad de la educación. El modelo de orientación propuesto se caracteriza por un enfoque sistémico y colaborativo. El objetivo del estudio era identificar en qué medida la práctica real de la orientación en los centros de secundaria de Madrid responde al modelo propuesto. La investigación se llevó a cabo en seis institutos de secundaria con una metodología de estudio de casos. Se utilizó el modelo de evaluación global de Stufflebeam y Skinfield (CIPP) y se desarrolló un complejo sistema de análisis con dimensiones, subdimensiones e indicadores. Se emplearon distintas técnicas: entrevistas, cuestionarios y análisis de datos. Los resultados mostraron que el apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje es el ámbito que menos se trabaja en los centros. También quedó de manifiesto la importancia de las reuniones de tutores. Por último, se comprobó que la relación colaborativa es el aspecto más difícil del modelo. Desde el punto de vista metodológico, el sistema de análisis se mostró muy útil como herramienta para la evaluación.

Palabras clave: modelo de intervención psicopedagógica, asesoramiento psicopedagógico, Departamentos de Orientación, Educación Secundaria, estudio de casos, evaluación.

PSYCHOPEDAGOGICAL INTERVENTION MODELS IN SECONDARY SCHOOLS: IDENTIFICATION AND EVALUATION

Abstract

The Spanish education reform has incorporated into school system guidance services as a key factor for educational quality improvement. A systemic and collaborative model was proposed. The goal of this study is to identify actual practice taking place in Secondary Schools of Madrid in order to evaluate to what extent they fulfill the requirements of the proposed model. Six secondary schools were selected to take part in the study, with a case-study methodology. The study used the global evaluation model (CIPP) created by Stufflebeam and Skinfield, and a system analysis was developed - comprising different complexity levels: basic and specific dimensions, subdimensions and indicators. Documental analysis, structured and semi-structured interviews and questionnaires were used to collect data. Results showed that support to teaching and learning processes is the more neglected guidance domain. The study also highlighted the importance of tutor meetings. Finally, results made clear that the most difficult feature of the model is the collaborative relation between counselors-advisors and teachers. As far as research methodology is concerned, system analysis has turned out to be a resourceful tool to characterise and evaluate the reality of psychopedagogical intervention in secondary schools.

Keywords: psychopedagogical intervention model, guidance services, secondary schools, case study, evaluation.

Introducción

El modelo institucional no universitario de Orientación educativa fue establecido en la *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo* (LOGSE, 1990), cuyos aspectos organizativos y funcionales se regularon en la *Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros* (LOPEG, 1995). La LOGSE (Art. 2.3g) consideró la atención psicopedagógica y la Orientación educativa y profesional como uno de los 11 principios que deben guiar la actividad educativa, por lo que en su artículo 55 se establece que la Orientación educativa es un factor de calidad de la educación.

Por su parte, el Artículo 60 de esta Ley estableció a grandes rasgos el modelo funcional y organizativo de la Orientación, obligando a las Administraciones educativas (central, autonómica y local) a garantizar la acción orientadora:

Art. 60.1.: "*La tutoría y orientación de los alumnos formará parte de la función docente. Corresponde a los centros educativos la coordinación de estas actividades. Cada grupo de alumnos tendrá un profesor tutor*".

Art. 60.2.: "*Las Administraciones educativas garantizarán la Orientación académica, psicopedagógica y profesional de los alumnos, especialmente en lo que respecta a las distintas opciones educativas y a la transición del sistema educativo al mundo del trabajo, prestando singular atención a la superación de hábitos sociales discriminatorios que condicionen el acceso a los diferentes estudios y profesiones. La coordinación de las actividades de Orientación se llevará a cabo por profesionales que contarán con la preparación necesaria*".

La Orientación se dibuja pues como una actividad integrada en el proceso educativo, que se desarrolla y coordina en tres niveles (la tutoría en el aula, el Departamento de Orientación en el centro, y los equipos psicopedagógicos en el sector)ⁱⁱ, y que se propone dar respuesta a la demanda de una educación de mayor calidad que capacite a todos los niños y jóvenes para vivir satisfactoriamente en una sociedad cada vez más compleja y en constante evolución. La nueva Ley Orgánica de la Calidad de la Educación (LOCE, 2003) no modifica lo establecido por la LOGSE y la LOPEG con relación a la función orientadora, aunque la reforma de la estructura del sistema en lo que respecta a la comprensividad de la Educación Secundaria Obligatoria y las funciones de los órganos de coordinación y participación, vaya a afectar sin duda a la naturaleza trabajo de los orientadores y al modelo de intervención.

En este contexto normativo, la presencia de los Departamentos de Orientación en los Institutos de Educación Secundariaⁱⁱⁱ y la incorporación de un especialista –el orientador o psicopedagogo- con unas funciones de asesor, coordinador, dinamizador y agente de apoyo al profesorado y al equipo directivo en el marco del desarrollo del currículo -alejadas por tanto del modelo clínico de intervención-, supone a nuestro juicio una de las innovaciones que más expectativas de todo tipo despertó en la comunidad escolar y en la Administración educativa desde principios de los 90, teniendo una repercusión innegable en el clima y la organización de los Institutos, y que, quizá por todo ello, ha suscitado más controversia y debate interno y externo.

Al comenzar la investigación objeto de este artículo, consideramos que, tras más de una década de implantación de la LOGSE, existía suficiente masa crítica para poder analizar el desarrollo de este modelo institucional de orientación. Asimismo consideramos que este análisis revestía especial interés en la etapa de Educación Secundaria, tanto por su carácter terminal y propedéutico, como por la intensidad con que se manifiesta la diversidad de necesidades y motivaciones ante el aprendizaje por parte de los alumnos y alumnas, por la multiplicidad de disciplinas (obligatorias y optativas) y profesores/as que intervienen en el proceso, y por los interrogantes que suscita el papel que haya podido jugar en la mejora de la calidad educativa la puesta en marcha de los Departamentos de Orientación en los Institutos, muy especialmente en la atención a la diversidad en el período obligatorio y -hasta la promulgación de la L.O.C.E.- comprensivo, de la Educación Secundaria.

Ciertamente, el reto planteado por la LOGSE y la LOPEG a los Departamentos de Orientación en general, y a la figura del orientador en particular, era tan necesario como complejo. La progresiva complejidad de la escuela pública, la insuficiencia de recursos, las expectativas e ideas preconcebidas de la comunidad escolar hacia el papel de los orientadores, las resistencias al cambio y la reforma en algunos centros, entre otros factores, han complicado el trabajo de estos profesionales al menos en sus inicios. A estas alturas todo parece indicar que no les está siendo fácil cumplir su cometido, pero no disponemos aún de suficientes y concluyentes estudios que nos permitan saber en qué medida lo consiguen y, sobre todo, cuáles

son las razones que explican sus logros y sus fracasos. Despejar estas incógnitas permitiría tomar decisiones que contribuyeran de manera eficaz a mejorar la calidad de la función orientadora en los centros, y esta investigación pretendía ser una modesta contribución a la clarificación de algunos de estos interrogantes.

Planteamiento del problema y objetivos

Nuestro contacto profesional con los orientadores, y el conocimiento de los resultados de algunos estudios anteriores sobre los modelos de intervención psicopedagógica en centros, suscitaba tres cuestiones básicas, que constituyen el problema de investigación:

- ¿Qué modelo o modelos de intervención psicopedagógica se están llevando a cabo en la práctica real de los Institutos de Educación Secundaria, y en qué medida se aproximan o se alejan del modelo institucional propuesto por la LOGSE, la LOPEG y su ulterior desarrollo normativo?.
- ¿Qué aspectos o rasgos del contexto, del orientador, de los recursos de cada centro y de su propio funcionamiento condicionan en mayor o menor medida la configuración de esos modelos de intervención y los resultados de su aplicación?.
- ¿Disponemos de un marco teórico y metodológico de análisis adecuado para identificar y valorar los modelos de intervención psicopedagógica que se están llevando a cabo en los centros de Educación Secundaria?.

Estos interrogantes constituyeron el centro de interés de la investigación que se presenta, y que se llevó a cabo entre 1999 y 2002. Más concretamente, nos propusimos la identificación del modelo de intervención psicopedagógica que han desarrollado los Departamentos de Orientación en la práctica, la valoración de su mayor o menor proximidad al modelo teórico derivado de la normativa entonces vigente (con un enfoque fuertemente preventivo y educativo, dirigido a todos los alumnos, inspirado en la concepción constructivista del proceso de enseñanza y aprendizaje, que perfila el rol profesional del orientador en el marco del asesoramiento colaborativo al profesorado, al equipo directivo y a los órganos de coordinación del centro), y su repercusión en la mejora de la calidad de enseñanza en los Institutos.

Como hemos señalado, para dar cuenta de estas cuestiones procedimos a la búsqueda de un marco teórico y metodológico de análisis ya disponible, y capaz de identificar y valorar los posibles modelos de intervención psicopedagógica que se están configurando en la práctica real de los centros.

En la revisión del estado de la cuestión se comprueba la existencia de un amplio debate en torno a los modelos de intervención psicopedagógica, e incluso sobre el propio concepto de "modelo", dando como resultado una proliferación de criterios y de tipologías que no resultaban en nuestra opinión suficientemente clarificadores ni eficaces para la identificación y evaluación de modelos prácticos, lo que nos llevó a elaborar nuestro propio sistema de análisis.

Para diferenciar los distintos modelos de intervención es necesario hacer explícito en primer término el concepto de "modelo" del que se parte, pues no se trata de una categoría bien definida, sino de un constructo. En general se puede decir que los modelos son construcciones a medio camino entre la teoría y la realidad. Mientras que para algunos autores un modelo es fundamentalmente un "*marco interpretativo de la realidad*", para otros es una "*guía para la acción*". En este último caso, Álvarez y Bisquerra (1997, pág. 23), ya desde el campo de la Orientación educativa, señalan que los modelos son "*una representación que refleja el diseño, la estructura y los componentes esenciales de un proceso de intervención*", definición que consideramos clarificadora, ya que en el campo de las ciencias aplicadas como la Orientación, los modelos sirven de guía para la intervención, siendo su función proponer líneas de actuación práctica, y arrogándoseles por tanto un carácter normativo. Nos encontramos pues ante dos concepciones de "modelo", a nuestro juicio complementarias, que tienen importantes implicaciones para la práctica:

- a) La acepción como "*marco interpretativo de la realidad*", permite diferenciar distintas perspectivas del proceso de enseñanza y aprendizaje, de las estrategias de asesoramiento para el cambio y la innovación en las escuelas y, por tanto, de la Orientación, en función de los *principios teóricos* de los que parte cada una (Martín y Solé, 1990; Vélaz de Medrano, 2002):

Cuadro 1. Concepciones de los procesos de enseñanza-aprendizaje y de la orientación (Basado en Solé, 1998 y Vélaz de Medrano, 2002)

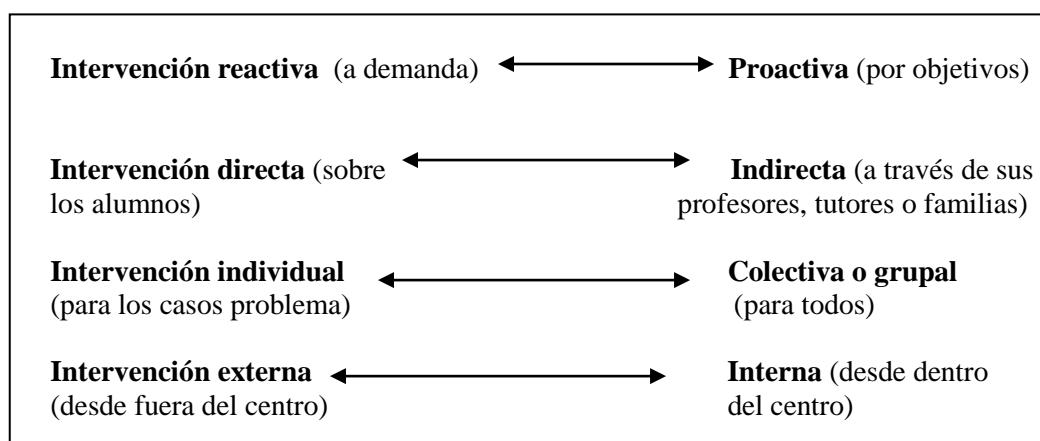
Perspectiva tradicional (enfoque clínico)	Perspectiva contemporánea (enfoque educativo, con predominio del marco interpretativo constructivista)
<p><i>Principios teóricos:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Maduración (el desarrollo es consecuencia del paso de unos estadíos evolutivos a otros). - Reeducación, curación, corrección - Linealidad-causalidad (como enfoque para analizar la realidad, los problemas de aprendizaje, las instituciones educativas, etc.). - Asimetría (estilo experto y directividad en las relaciones profesionales). 	<p><i>Principios teóricos:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo (el desarrollo se produce como consecuencia del aprendizaje). - Prevención. - Ecológico o sistémico (como enfoque para analizar la realidad, los problemas de aprendizaje, las instituciones educativas, etc.). - Colaboración (simetría y colegialidad en las relaciones profesionales)
<p><i>Consecuencias para la intervención:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Las dificultades de aprendizaje se interpretan desde la perspectiva individual, como una alteración o limitación de las capacidades del individuo. En consecuencia, los objetivos de la intervención son el diagnóstico de los problemas y la programación y aplicación de "tratamientos", con función remedial o correctiva, y que limita la intervención psicopedagógica a los casos-problema. Se prescinde por tanto del estudio de las restantes variables que influyen en el proceso educativo. - Los agentes de apoyo (como el orientador) a los procesos educativos adoptan el rol de especialistas que prescriben "tratamientos" que deben ser llevados a cabo, bien por los demás profesionales, bien por ellos mismos. 	<p><i>Consecuencias para la intervención:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Las dificultades de aprendizaje se interpretan fundamentalmente como una inadecuación del proceso y recursos de enseñanza a las necesidades de los alumnos, o una inadecuada interacción sujeto-entorno. Por ello, la destinataria de la intervención es la institución escolar en su totalidad, y los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar en ella. En relación a los alumnos, los objetivos de la intervención son la evaluación de capacidades y necesidades, la adaptación a las mismas de los procesos educativos, y la disposición de las mejores estrategias y recursos psicopedagógicos. Predomina la función preventiva, por lo que la intervención se dirige a la institución, a todos los alumnos y durante todo el proceso educativo. - Los agentes de apoyo a los procesos educativos colaboran con los demás profesionales en la búsqueda de estrategias globales para mejorar la calidad de la educación.

Fuente: elaboración propia.

Este tipo de consideraciones nos parecen de la mayor importancia al analizar la intervención psicopedagógica, pues coincidimos con Solé (1998, p. 48) cuando afirma que es preciso llegar a la "*concreción de los marcos específicos de referencia a través de los cuales puede un psicopedagogo intervenir en la escuela (...) entendemos que sólo cuando se entra en dicha concreción, podemos en propiedad hablar de modelo*".

- b) Por otra parte, de la concepción de modelo como "*guía para la acción*", derivan muchas de las clasificaciones de modelos de intervención psicopedagógica, que son operativizados a partir de unos determinados ejes o tipos de intervención (Cuadro 2) definidos en función de la naturaleza de las acciones que configuran el trabajo de los orientadores.

Cuadro 2. *Tipos de intervención*



Fuente: elaboración propia.

Son numerosos los autores (Rodríguez Espinar, 1993; Bisquerra, 1998; Repetto, 1998, entre otros) que han utilizado este criterio -el ajuste de la intervención a unos u otros polos de cada eje- para establecer tipologías que pueden considerarse ya clásicas, y que incorporan y definen algunos de los siguientes modelos:

- Modelo Clínico
- Modelo de Consejo
- Modelo de Servicios
- Modelo de Programas
- Modelo de Servicios interviniendo por Programas
- Modelo de Consulta
- Etc.

Este tipo de clasificaciones aportan elementos importantes de análisis, pero presentan limitaciones para identificar modelos en la práctica y, sobre todo, para valorar la calidad de la intervención psicopedagógica, lo que a nuestro juicio sólo puede hacerse en función de principios teóricos de orden superior.

Hay que decir que en la literatura referente al tema, y con las lógicas excepciones, se aprecia cómo los autores de tradición psicológica (que aborda el modelo de intervención en función de estrategias y principios teóricos vinculados a determinadas teorías del aprendizaje) ponen un mayor énfasis en la consideración del marco teórico que guía la intervención para establecer diferencias entre modelos, mientras que los autores de tradición pedagógica (más centrada en aspectos de cultura institucional, organización de la orientación educativa en el centro y su papel en la innovación y la mejora de la escuela) –aún concediendo gran importancia a los principios teóricos–, establecen las tipologías de modelos basadas fundamentalmente en este último criterio centrado en los ejes o tipos de intervención.

En cualquier caso, podemos afirmar que persiste aún una cierta confusión tanto en torno a los criterios más eficaces para la delimitación y evaluación de modelos de intervención psicopedagógica en la práctica, como sobre la propia conveniencia de prescribir un determinado marco teórico (por ejemplo, el constructivista) al que deba ajustarse la intervención de los orientadores (Sánchez, 2000).

Entre las principales razones que a nuestro juicio explican este estado de cosas, señalaríamos la insuficiente confluencia de esfuerzos de las perspectivas psicológica y pedagógica al estudiar un tema que necesita de ambas, y el hecho incuestionable de que, siendo muy prolífica la literatura disponible sobre modelos de intervención psicopedagógica desde la reflexión teórica (Sancho, 1987; Martín y Solé, 1990; Rodríguez Espinar, 1986, 1993; Rodríguez Moreno, 1988 y 1995; Álvarez, 1994; Álvarez González, 1995; Álvarez y Bisquerra, 1997; Bisquerra, 1997 y 1998; Solé, 1998; Vélaz de Medrano, 1998 y 2002; Sanz Oro, 2001; Malik, 2002; Repetto, 1998 y 2002, entre otros), es sorprendente la escasez de estudios e investigaciones aplicadas que contrasten las propuestas teóricas. En este último caso cabe destacar las realizadas por Sanz Oro (1999), Sánchez (2000), Vélaz de

Medrano *et al.* (2001), Fernández Sierra (1995) y García Pérez (2003). Estos estudios analizan o evalúan las dificultades de la función orientadora en la práctica y los modelos derivados de la acción, dando distinto peso a las diferentes variables implicadas (funciones y actuaciones del orientador o del Departamento de Orientación, de los tutores, el profesorado, el equipo directivo, etc.; grado de coordinación entre ellos; diseño y desarrollo de planes y programas; opinión y satisfacción de los miembros de la comunidad escolar; cultura institucional del centro, variables contextuales, recursos, etc.).

En la determinación de los supuestos teóricos de esta investigación, y en la valoración de las conclusiones ha sido también muy relevante la consideración del debate y líneas de investigación en torno al enfoque “colaborativo” del modelo de intervención como *asesoramiento* (Lieberman, 1986; Lippit y Lippit, 1986; West & Idol, 1987; Bassedas, 1988; Davidson, 1990; Escudero, 1990; Martín y Solé, 1990; Escudero y Moreno, 1992^{iv}; Rodríguez Romero, 1995, 1996 y 2001; Monereo y Solé, 1996; Marchesi y Martín, 1998; Martín, 2000; Pozuelos, 2001; Hernández, 2001; Vélaz de Medrano, 2003; García Pérez, 2003, entre otros).

A partir de la revisión de la evidencia teórica y empírica disponible sobre el tema, y tratando de solventar algunas de las lagunas y limitaciones encontradas, acometimos el diseño de la investigación que nos ocupa optando por una concepción comprensiva de “modelo”, como *marco teórico que guía las líneas estratégicas de intervención en la práctica*, lo que vendría a recoger a nuestro juicio lo mejor de las aportaciones de las dos tradiciones –pedagógica y psicológica– desde las que se ha venido estudiando el tema.

Partiendo de las luces y las sombras resultantes de la revisión bibliográfica sobre el problema objeto de estudio, y de la concepción de “modelo” adoptada, la investigación acomete los siguientes objetivos:

1. Revisar y redefinir distintos modelos teóricos de intervención psicopedagógica procedentes de la literatura científica, de forma que constituyan adecuada instancia de referencia para la identificación y evaluación de los modelos de intervención en la práctica real de Institutos de Educación Secundaria.

2. Identificar los modelos de intervención psicopedagógica presentes en una muestra de Institutos de Educación Secundaria de la Comunidad de Madrid, en función de su grado de proximidad a los modelos teóricos previamente definidos.
3. Evaluar global y comparativamente los modelos identificados en los Institutos, según sus diferentes características.
4. Derivar propuestas de mejora basadas en la evaluación realizada.

METODOLOGÍA

Siendo los objetivos complementarios entre sí, pero de distinta naturaleza, al definir el diseño y metodología de investigación hemos de distinguir tres fases, casi consecutivas en el tiempo, pese a la constante retroalimentación que ha existido entre los resultados obtenidos en ellas (Cuadro 3).

Cuadro 3. *Diseño de investigación*

Fase	Objetivo	Metodología
1 ^{a)} Estudio teórico	1. Revisar y redefinir distintos modelos teóricos de intervención psicopedagógica procedentes de la literatura científica, de forma que constituyan adecuada instancia de referencia para la identificación y evaluación de los modelos de intervención en la práctica real de Institutos de Educación Secundaria.	<i>Análisis inductivo-deductivo</i> de la evidencia teórica y empírica disponible sobre modelos de intervención.
2 ^{a)} Estudio empírico	2. Identificar los modelos de intervención psicopedagógica presentes en una muestra de Institutos de Educación Secundaria de la Comunidad de Madrid, en función de su grado de proximidad a los modelos teóricos previamente definidos. 3. Evaluar global y comparativamente los modelos identificados en los Institutos, según sus diferentes características.	<i>Investigación evaluativa</i> (adaptación del modelo CIPP de evaluación global propuesto por Stufflebeam y Shinkfield, 1985) mediante un <i>Estudio de Casos</i> (6 Institutos de la Comunidad de Madrid)
3 ^{a)} Discusión de resultados, conclusiones y prospectiva	4. Derivar propuestas de mejora basadas en la evaluación realizada.	<i>Análisis inductivo-deductivo</i>

Fuente: elaboración propia.

Para alcanzar el primero de los objetivos, y basándonos en el conocimiento disponible, procedimos a diseñar un patrón o esquema de análisis que recoge los criterios y dimensiones -básicas y específicas- que, a nuestro juicio, configuran casi cualquier intervención psicopedagógica. Desde este esquema, un modelo de intervención se conceptualiza como aquél conjunto de posiciones que adoptaría el orientador o los agentes de la orientación en el eje continuo (con dos polos extremos) que define el dominio de cada dimensión del sistema (Cuadro 4).

Cuadro 4: *Características de la muestra de Institutos de la investigación en las variables de contexto.*

IES	IES 1	IES 2	IES 3	IES 4	IES 5	IES 6
<i>Nivel sociocultural de las familias</i>	Medio-alto	Medio-alto	Medio-bajo	Medio-bajo	Bajo	Bajo
<i>Programas de Atención a la Diversidad</i>	Diversificación Compensación Educativa Integración Garantía Soc.	Diversificación Integración	Diversificación Compensación Educativa	Diversificación Integración Garantía Soc.	Diversificación	Diversificación
<i>Ciclos Formativos</i>		De Grado Medio y Superior		De Grado Medio y Superior		De Grado Medio y Superior
<i>Procedencia del centro</i>	Antiguo Bachillerato	Centro de nueva creación	Antiguo Bachillerato	Antiguo Centro de F.P.	Antiguo Bachillerato	Antiguo Bachillerato

Fuente: elaboración propia.

Los polos de las dimensiones representadas en el Cuadro 4 definen dos perspectivas diferentes de la intervención que se han venido denominando *modelo educativo*^v (polo izquierdo) y *modelo clínico* (polo derecho), en cuya configuración tienen un peso predominante los criterios o principios "básicos". De hecho esta diferenciación entre modelos se ha utilizado para caracterizar la posición epistemológica que desde una y otra perspectiva se mantiene y las consecuencias que ello tiene para la intención y el ámbito de la intervención (Solé, 1998). Sin embargo, en nuestra opinión, el término "clínico" y la caracterización de la intervención que detrás de él se encuentra, no resulta igual de pertinente para referirse a otras dimensiones específicas de análisis, de carácter más pragmático. Por ello, se ha considerado más adecuado caracterizar la intervención

psicopedagógica en términos de su mayor o menor proximidad al modelo educativo. Así, como se muestra en el cuadro 5, cada una de las dimensiones básicas se concreta en los dos polos extremos de acuerdo a su grado de coherencia con el modelo educativo.

Pero el esquema elaborado únicamente a partir de las dimensiones no constituía aún un procedimiento de la finura que requiere el análisis de los procesos de intervención psicopedagógica, por lo que se fue operativizando siguiendo un proceso inductivo-deductivo (con la circularidad que lleva de la observación de la práctica de los orientadores a la reflexión sobre las propuestas teóricas), hasta configurar un subsistema de análisis –que forma parte del sistema teórico del modelo de evaluación global-, que constituye una de las principales aportaciones del estudio, aunque sin duda necesitará contrastes posteriores (Cuadro 5).

Cuadro 5. *Propuesta de un modelo de evaluación global de la intervención psicopedagógica en Institutos de Educación Secundaria*

I.- EVALUACIÓN DE CONTEXTO:

- Nivel Sociocultural de las familias: *Alto / Medio-alto / Medio-bajo / Bajo*.
- Ubicación del centro: *Urbano / Periférico / Rural*.
- Historia del centro: *Nueva creación /Antiguo B.U.P./Antiguo F.P.*

II.- EVALUACIÓN DE ENTRADAS (*inputs*):

- Oferta educativa: *Bachillerato, Ciclos Formativos, Diversificación, etc.*
- Tamaño del centro: *número de alumnos*.
- Porcentaje de alumnos Titulados en Educación Secundaria (curso 98/99).
- Equipo directivo: *frecuencia de cambio de equipo directivo en los últimos cuatro años*.
- Recursos humanos y materiales del Departamento de Orientación.
- Normativa vigente sobre Orientación, Tutoría y atención a la diversidad.

III.- EVALUACIÓN DE PROCESO:

- *Finalidad de la intervención* (de desarrollo y preventiva versus remedial):
 - Objetivos y población: a todos los alumnos *versus* a alumnos con dificultades.
 - Organización: proactiva *versus* reactiva.
- *Enfoque de la intervención* (sistémico *versus* lineal-causal):
 - Coordinación con todos los sectores educativos: alta *versus* baja.
 - Tipo de intervención: indirecta *versus* directa.
- Relación del Dep. de Orientación con otros profesionales: colaborativa *versus* experta.

IV.- EVALUACIÓN DE PRODUCTO:

Valoración de resultados por parte de los profesionales implicados en la orientación (miembros del Departamento de Orientación, tutores, profesores y equipo directivo) y grado de satisfacción de los destinatarios últimos de la orientación (alumnos y padres).

Fuente: elaboración propia.

Respecto al subsistema de análisis que se acaba de presentar en el Cuadro 5, hay que clarificar dos posiciones adoptadas en este estudio:

- Todos los factores y variables incluidos en las dimensiones, subdimensiones e indicadores^{vi}, se consideran factores y variables de proceso.
- Se adopta una posición de valor, según la cual los rasgos que definen el “modelo educativo” son más acordes con una concepción de la Orientación como un factor importante para conseguir una educación de calidad para todo el alumnado. En consecuencia, valoraremos como más adecuada aquella intervención psicopedagógica que se aproxime a este modelo educativo.

Nuestra intención es que esta propuesta pueda servir, posteriormente, como adecuada instancia de referencia para la evaluación del modelo de intervención en la práctica real de otros Institutos de Educación Secundaria, siempre sin perder de vista que sólo se podrá afirmar generalmente la mayor o menor cercanía a los polos –que son extremos ideales de un continuo– del modelo educativo, pudiéndose establecer valoraciones en términos absolutos con poca frecuencia.

Propuesta de un modelo de evaluación global de la intervención psicopedagógica en centros de Educación Secundaria

La consecución del segundo y tercer objetivo de investigación requería asimismo la adopción de un modelo de evaluación global de la intervención psicopedagógica en centros de Educación Secundaria, para lo que optamos por tomar como referencia el modelo CIPP (contexto-inputs-proceso-producto) propuesto por Stufflebeam y Shinkfield (1985, 1996), adaptándolo a los objetivos de investigación. Las dimensiones del modelo resultante orientaron la selección de la muestra, las fuentes, técnicas e instrumentos de recogida y análisis de la información utilizados, y el procedimiento seguido para su aplicación. Las dimensiones del modelo CIPP se concretaron en nuestro estudio de la siguiente forma (ver Cuadro 6):

Cuadro 6. Esquema de análisis (dimensiones, subdimensiones e indicadores) de modelos de intervención psicopedagógica

POSICIÓN EN EL SISTEMA DE ANÁLISIS	DENOMINACIÓN	POLOS MÁS CERCANOS AL MODELO EDUCATIVO	POLOS MÁS ALEJADOS DEL MODELO EDUCATIVO
DIMENSIÓN 1	1. FINALIDAD DE LA INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA	DE DESARROLLO Y PREVENTIVA	REMEDIAL
SUBDIMENSIONES	1.1 <i>Objetivos de la intervención y población a la que va dirigida.</i>	Atención a todos los alumnos, padres y profesores.	Atención a alumnos con dificultades.
SUBDIMENSIONES	1.2 <i>Organización de la intervención.</i>	Proactiva.	Reactiva.
INDICADORES	1.2.1 Análisis de las necesidades de los alumnos, del centro y de su contexto.	Se lleva a cabo.	No se lleva a cabo.
	1.2.2 Grado de elaboración de los planes y programas.	Alto. Medio-alto.	Medio-bajo. Bajo.
	1.2.3 Grado de coherencia entre las actividades planificadas y las actividades realizadas.	Alto. Medio-alto.	Medio-bajo. Bajo.
	1.2.4 Grado de planificación de las actividades realizadas.	Alto. Medio-alto.	Medio-bajo. Bajo.
DIMENSIÓN 2	2. ENFOQUE DE LA INTERVENCIÓN	SISTÉMICO	LINEAL-CAUSAL
SUBDIMENSIÓN 2.1.	2.1 <i>Grado de coordinación y participación de distintos agentes educativos y orientadores.</i>	Alto. Medio-alto.	Medio-bajo. Bajo.
INDICADORES	2.1.1 Grado de coordinación entre el DO y los tutores.	Alto. Medio-alto.	Medio-bajo. Bajo.
	2.1.2 Grado de coordinación entre el DO y el equipo directivo.	Alto. Medio-alto.	Medio-bajo. Bajo.
	2.1.3 Grado de coordinación entre los miembros del DO.	Alto. Medio-alto.	Medio-bajo. Bajo.
	2.1.4 Grado de realización y coordinación de las Juntas de Profesores.	Alto. Medio-alto.	Medio-bajo. Bajo.

INDICADORES	2.1.5 Grado de participación del DO en las Juntas de Evaluación.	Alto. Medio-alto.	Bajo.
	2.1.6 Grado de coordinación entre el DO y los Dep. Didácticos.	Alto. Medio-alto.	Medio-bajo. Bajo.
	2.1.7 Grado de coordinación entre el centro y las familias.	Alto. Medio-alto.	Medio-bajo. Bajo.
	2.1.8 Grado de coordinación del DO con instituciones externas.	Alto. Medio-alto.	Bajo.
SUBDIMENSIÓN 2.2.	2.2 Dirección de la intervención del orientador	Indirecta	Directa.
INDICADORES	2.2.1 Percepción del orientador sobre las tareas que realiza.	Indirectas.	Directas.
	2.2.3 Clasificación de las actividades del DO en indirectas y directas.	Indirectas.	Directas.
	2.2.4 Caracterización de las siguientes intervenciones del orientador: - Evaluación Psicopedagógica. - Adaptaciones Curriculares. - Compensación Educativa.	Indirecta. Indirecta. Indirecta.	Directa. Directa. Directa.
SUBDIMENSIÓN 2.3.	2.3.-Relación del orientador (Departamento de Orientación) con otros profesionales del centro.	Colaborativa-simétrica.	Experta-asimétrica.
INDICADORES	2.3.1 Percepción de los miembros del DO.	Colaborativa-simétrica.	Experta-asimétrica.
	2.3.2 Toma de decisiones sobre los planes y programas de Orientación Psicopedagógica.	Colegiada mediante las reuniones de coordinación de tutores.	Unipersonal, llevada a cabo por el orientador.
	2.3.3 Implantación y evolución del Departamento de Orientación.	En proceso de ajuste de las expectativas de la comunidad escolar.	Desajuste de expectativas.

Fuente: elaboración propia.

Participantes

La complejidad de los objetivos de esta investigación aconsejaba el estudio en profundidad de una muestra reducida de centros, pero suficiente para que pudieran apreciarse distintos modelos de intervención psicopedagógica en los Institutos (muestra final n=6). Asimismo, dichos Institutos debían tener características diferenciadas, representativas de la población de centros públicos de la Comunidad de Madrid en la que se lleva a cabo el estudio, y relevantes a la luz de estudios previos especialmente significativos para el problema (Vélaz de Medrano y otros, 2001). Es decir, los Institutos seleccionados debían constituir "casos" ("fenómenos que revisten interés por la singularidad de su situación", Anguera, 1987, p. 21) en función de variables contextuales, aunque debían compartir algunos rasgos que suponíamos relevantes para la adecuada evaluación del modelo de intervención orientadora (disponer de la oferta educativa completa de un centro ordinario y que el orientador/a tuviera plaza definitiva en el centro). ^{vii}

Procedimiento de recogida de la información y de análisis

Para finalizar la exposición de la metodología, diremos que las técnicas y procedimientos de recogida de información empleados fueron:

- *Análisis de documentos* de centro (Proyectos Educativo, Curricular, Planes de actividades y Memorias de los Departamentos de Orientación (DO), etc.). En conjunto fueron analizados 33 documentos.
- *Entrevistas estructuradas y semiestructuradas* (46): a directores (6 entrevistados), jefes de estudios (6) y miembros del Departamento de Orientación (orientador, profesor de Formación y Orientación Laboral, profesores de Ámbito, de Educación Compensatoria, Integración, Garantía Social, haciendo un total de 28 miembros entrevistados).
- *Aplicación de cuestionarios* (a profesores, padres y alumnos de ESO) Se recogieron 602 cuestionarios de alumnos (100% de los entregados); 138 cuestionarios de padres (22.9% de los entregados); y 72 de docentes (19.6% de los entregados).

El análisis de la información se llevó a cabo mediante técnicas cualitativas (análisis del contenido de entrevistas y documentos) y cuantitativas (estadísticos

descriptivos, análisis multivariado, y pruebas no paramétricas adecuadas al tamaño de las muestras de sujetos y centros, y al nivel de medición de las variables de los cuestionarios).

Una vez finalizado el estudio, constatamos algo que ya sabíamos de antemano, la pérdida que supuso no poder contar, por razones de viabilidad del estudio, con información derivada de la aplicación de otras técnicas cualitativas –como la observación participante o los grupos de discusión- que sin duda hubieran arrojado importante luz para la interpretación de los resultados y la mejor comprensión del problema. Esta es una de las dificultades que, en ocasiones, presenta la investigación aplicada en centros, que en todo caso señalamos como una limitación de este estudio que es preciso tener en cuenta en el análisis de los resultados y que sería deseable superar en investigaciones posteriores sobre el tema.

Discusión de resultados

Expondremos los principales resultados del estudio en dos apartados generales:

- 1) Modelos de intervención psicopedagógica identificados en la práctica: diferencias entre los Institutos estudiados.
- 2) Resultados más relevantes sobre la intervención psicopedagógica en centros: aspectos comunes a los Institutos estudiados.

Modelos de intervención psicopedagógica identificados en la práctica: diferencias entre los Institutos estudiados

El resultado principal derivado de la aplicación del modelo de evaluación diseñado es que, según los valores que ha tomado la intervención psicopedagógica en los indicadores de proceso, dicha intervención está más cerca del *modelo educativo* en cinco de los seis Institutos estudiados, (que denominaremos en lo sucesivo Institutos 1, 2, 4, 5 y 6), mientras que en el caso del Instituto nº 3 se aleja de este modelo (Cuadro 7).

Cuadro 7. *Criterios y dimensiones teóricas que configuran la intervención psicopedagógica en la práctica*

CRITERIOS ó EJES	DIMENSIONES	POLOS DE LAS DIMENSIONES QUE CONFIGURAN LA INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA
BÁSICOS	Concepción del desarrollo humano.	Maduración ↔ Desarrollo
	Finalidad de la intervención.	Remedial ←→ De desarrollo y preventiva
	Enfoque de la realidad.	Lineal-causal ←→ Sistémico
	Relación del orientador (asesor) con otros profesionales del centro.	Experta y directiva ←→ Simétrica y colaboradora ^{viii}
ESPECÍFICOS	Dirección de la intervención.	Directa ←→ Indirecta
	Organización de la intervención.	Reactiva ←→ Proactiva
	Localización del orientador.	Externa ←→ Interna

Los argumentos que podrían explicar estas diferencias no se relacionan significativamente con ninguna de las variables de contexto (nivel sociocultural de las familias de los alumnos, ubicación del centro -urbano, rural-, historia de los centros -antiguo centro de B.U.P., F.P. o de nueva creación-), ni tampoco con determinadas variables de entrada (oferta educativa del Instituto, o las características del orientador -antigüedad en el centro actual, años de experiencia profesional en otros centros y años de experiencia docente-). Sin embargo, sí se han encontrado en el Instituto 3, el más alejado del modelo educativo, diferencias con relación a algunos importantes indicadores de entrada y de proceso:

- La composición del Equipo Directivo tiene una gran *inestabilidad*; es de hecho el único Instituto de la muestra que en los últimos cuatro años ha cambiado de equipo directivo cada curso. Los cambios en la dirección podrían dificultar la mayoría de actuaciones del orientador ya que estas dependen, finalmente, de la Jefatura de estudios^{ix}. El propio orientador del centro se lamenta de la falta de apoyo, y de la ausencia de un proyecto común de trabajo.
- Los miembros del Departamento de Orientación están en situación de menor *estabilidad laboral* (la gran mayoría son interinos y llevan solo un curso trabajando en el DO), lo que no favorece en principio la continuidad e

implicación en el trabajo realizado. Es el único centro en el que el orientador señala que la implicación de los Profesores de Ámbito es baja ("... *me gustaría que los profesores de ámbito fueran permanentes del departamento y que se sintieran vinculados, eso generaría un equipo con mayor capacidad de decidir y de transmitir al resto del Claustro*""). De hecho, estos profesores no participan en las reuniones del Departamento y se ubican físicamente en sus Departamentos de origen.

- La intervención orientadora es fundamentalmente *reactiva*, pues se produce más a demanda de alumnos, profesores y familias, que en función de los objetivos previamente establecidos. Esto se aprecia en el hecho de que un alto porcentaje de las actividades previstas en el Plan de Actuación del Departamento de Orientación no se han llegado a realizar., ni se hacen explícitos los procedimientos de evaluación de su cumplimiento.
- El *grado de coordinación* entre el Departamento de Orientación, los tutores, el equipo directivo, y entre los propios miembros del Departamento es el más bajo de los seis institutos estudiados (las reuniones tienen lugar trimestralmente)^x.
- Es el único centro en el que *la intervención del orientador con los alumnos es predominantemente directa*, y no mediada por los profesores y tutores (como hemos visto la frecuencia de reuniones de coordinación con los tutores es muy baja), lo que unido a que se observa una relación con los profesionales del centro de tipo "experto", manifiesta un mayor alejamiento del enfoque de asesoramiento colaborativo. En palabras del propio orientador: "*Son excepción las personas que están dispuestas a hablar de trabajo (...)*".
- *No se observa un ajuste entre lo que los miembros de la comunidad escolar esperan del Departamento de Orientación*, y las tareas que efectivamente éste acomete. El orientador señala que no ha podido reajustar las expectativas que generó la creación del Departamento ("*El centro quisiera que alguien, que a veces se personifica en el Departamento de Orientación, pasara por las aulas para que no tuvieran el alumnado que tienen en este momento*").

Sin que pueda excluirse el peso de otros posibles factores no analizados, en la situación de este centro se aprecia el peso que tienen para la intervención psicopedagógica la falta de liderazgo del equipo directivo, de colaboración y

coordinación entre los profesionales, y de una intervención orientada por objetivos adoptados colegiadamente.

Junto a la consideración de aquellos indicadores que nos permiten conocer, argumentar y -en cierta medida- comprender la mayor distancia de la intervención orientadora de uno de los centros al modelo educativo, nos parece importante destacar aquellos aspectos que comparte el conjunto de los centros estudiados, porque muestran tendencias generales del funcionamiento y resultados del modelo institucional de Orientación, que permiten valorar en qué medida se está consiguiendo el objetivo básico de atender a la diversidad.

- *Resultados más relevantes sobre la intervención psicopedagógica en centros: aspectos comunes a los Institutos estudiados*

Entre los aspectos compartidos por la intervención en los distintos centros, cabe destacar positivamente aquellos que guardan coherencia con algunos principios teóricos básicos que caracterizan al “modelo educativo”:

- Todos los Departamentos de Orientación, sin excepción, plantean unos objetivos en sus Planes de Actividades cuya *finalidad es fundamentalmente de desarrollo y preventiva*, aunque a la hora de llevarlos a cabo algunos orientadores se encuentren con una serie de problemas o dificultades derivados de la organización del centro y de las fuertes demandas y expectativas (remediales) de la comunidad escolar.
- La mayor parte de los Departamentos de Orientación (5 de 6) demuestran un *grado de coordinación alto (o medio-alto)* con los tutores, con el Equipo Directivo y entre sus propios miembros. De hecho, la mayoría de los Equipos Directivos y de los orientadores otorgan en las entrevistas una enorme importancia a esta coordinación^{xi}.
- Por último, hay que señalar que los orientadores coinciden en canalizar su intervención parcialmente de forma indirecta –mediante el asesoramiento prestado en las reuniones de trabajo y coordinación con los tutores-, y en ocasiones ellos mismos atienden a alumnos individual o grupalmente. Solo en el Instituto 3, el orientador lleva a cabo una intervención predominantemente directa. No obstante, todos los orientadores sin excepción, mantienen que la

intervención psicopedagógica para mejorar la calidad de la educación *debería canalizarse*, principalmente, a través del asesoramiento a los tutores.

Por otra parte, aparecen otros resultados coincidentes que deberían ser objeto de reflexión y mejora por parte de los centros y/o de la Administración, y que desde luego aconsejan la realización de estudios posteriores que permitan profundizar en su comprensión. Resaltamos los siguientes:

- La relación establecida entre el orientador y los tutores y profesores es muy variable. En unos más colaboradora y simétrica que en otros pero, en general, se observa en las entrevistas un fenómeno que Sánchez (2000) ha denominado "*hiper-responsabilización del orientador*" (especialmente sesgada hacia el diagnóstico y la intervención correctiva), actitud que teniendo mayor o menor justificación según los casos, dificulta compartir responsabilidades con tutores y profesores. Desde luego, no indica que se promueva la colaboración.
- En segundo lugar, resulta de interés comprobar cómo *la familia y los amigos son la principal fuente de orientación para los alumnos del último curso de la E.S.O.*, al menos según sus propias manifestaciones. Así, cuando se pregunta (en el cuestionario) a estos alumnos sobre quién les ha ayudado más a solucionar sus dificultades de aprendizaje durante el curso y a quién habían pedido orientación académica y profesional con más frecuencia, un 65.7 % en el primer caso y un 49.2 % en el segundo, respondieron que "*Otras personas (padres, hermanos, amigos, etc.)*" frente a opciones de respuesta como "*Alguno de mis profesores, el Departamento de Orientación o mi tutor*". Estos resultados no permiten afirmar que los profesionales del centro no sean también fuente importante de orientación para los alumnos, pero son muy significativos por la importancia que tienen, tanto para tomar decisiones de mejora de la eficacia de la actuación de estos profesionales, como sobre la necesidad de aumentar la relación con los padres y madres para mejorar la coherencia y refuerzo mutuo de las actuaciones de los distintos agentes de orientación, entre los que indudablemente se encuentra la familia.
- Por otra parte, se obtienen resultados muy relevantes al analizar la intervención desde los tres ámbitos clásicos^{xii} en los que se estructuran las funciones que la normativa adjudica a los Departamentos de Orientación -

Acción Tutorial, Orientación Académica Profesional y Apoyo al Proceso de Enseñanza y Aprendizaje:-

- La mayoría de los alumnos de 4º de E.S.O. opina que la “información” académica es la actividad que tiene lugar con más frecuencia en la hora de tutoría y que, sin embargo, actividades más relacionadas con la valoración de capacidades que permitan establecer el Consejo Orientador (conocer los intereses y capacidades de los alumnos, mejorar su capacidad de tomar decisiones, etc.) se llevan a cabo con menos frecuencia. De los resultados del estudio se infiere que la intervención en este ámbito se concentra principalmente en proporcionar información sobre itinerarios académicos. Quizá esta situación podría explicar en cierta medida, por qué un 33,4% de los alumnos de 4º de E.S.O. dicen tener “poco o nada claras” sus opciones académicas o profesionales cuando termina el curso.
- Por otra parte, según se desprende de las respuestas de estos mismos alumnos y del análisis de planes y proyectos, las actividades de *acción tutorial* son poco frecuentes. A tenor de la información disponible, esto se explicaría parcialmente por el hecho de que el último curso de la etapa está muy marcado por la elaboración del Consejo Orientador.
- Una tendencia de enorme importancia para valorar el modelo de intervención, que se aprecia con claridad en las entrevistas realizadas, es que el apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje -que, por cierto, no tiene el estatus de Plan en la normativa- es el que parece más abandonado por tutores y miembros del Departamento de Orientación siendo, a nuestro juicio, el ámbito prioritario de intervención para la atención a la diversidad y la mejora de la calidad de la enseñanza en el centro. Un aspecto común a los Institutos, muy relacionado con esa falta de apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje, es que no se celebran periódicamente Juntas de Profesores (no asimilables a las Juntas de Evaluación), excepto en el caso del Instituto 1 donde se celebran esporádicamente. Este órgano de coordinación tiene entre sus funciones concretar y aplicar las decisiones tomadas en las reuniones de coordinación de tutores que, a su vez, concretarían las decisiones tomadas en la Comisión de Coordinación Pedagógica. De esta forma, las

Juntas de Profesores se convertirían en el principal órgano de aplicación de las líneas estratégicas de intervención psicopedagógica en los centros de Secundaria. En nuestra opinión, aunque sin duda el profesorado puede elegir otros momentos y cauces de coordinación, consideramos la ausencia de reuniones como un indicador, al menos, de disfuncionalidad, porque serían fundamentales para llevar a cabo una intervención psicopedagógica extensiva y eficaz. Insistimos en que la mera celebración de reuniones no asegura nada determinante sin analizar su contenido, pero al menos su celebración frecuente y periódica nos permitiría presumir la intención de coordinación y planificación colegiada.

- Un tercer aspecto común que queremos resaltar es que, en todos los centros estudiados, *la intervención psicopedagógica del orientador se dirige preferentemente a los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria* y, en segundo término, a los alumnos de Bachillerato. Por otra parte, en los centros con Ciclos Formativos las actuaciones son muy escasas, en cierta medida por la creencia de que los alumnos de Bachillerato necesitan más orientación académica, y porque el alumnado de C.F. ya ha optado por un campo profesional y cuenta con un profesor de Formación y Orientación Laboral.

Limitaciones del estudio:

Aunque las semejanzas y diferencias entre centros presentadas señalan algunas tendencias de indudable interés para identificar y valorar los modelos de intervención de los centros, que por otra parte son consistentes con las encontradas en investigaciones previas (Vélaz de Medrano y otros, 2001) y posteriores (García Pérez, 2003), es preciso tomar estos resultados con la cautela que recomiendan las limitaciones que presenta el trabajo realizado. A este respecto hay que destacar lo siguiente:

- A nivel teórico, el modelo de evaluación de la intervención psicopedagógica elaborado presenta varias limitaciones, entre las que destacaríamos las relativas a los indicadores o fuentes de información empleados para operativizar la subdimensión "*relación del orientador con los demás profesionales del centro*", que no se han demostrado suficientemente sensibles

como para permitirnos identificar de manera fidedigna el tipo de relación establecido (colaborador o experto). La importancia y complejidad de esta subdimensión en el modelo animan a emprender nuevos estudios con este fin.^{xiii}

- Desde el punto de vista metodológico cabe destacar otro tipo de limitaciones:
 - La muestra utilizada en este estudio es intencionadamente incidental –se trataba de estudiar “casos” de interés- y, por tanto, sólo es representativa en este sentido restringido.
 - Con posterioridad a la realización de estudio empírico –y por tanto con escasas posibilidades de salvar esta laguna-, hemos identificado una debilidad en las dimensiones de contexto, entradas y proceso: la insuficiente presencia de indicadores relativos a la “*cultura institucional*” de los centros, que sin duda nos hubieran permitido una mayor agudeza interpretativa.
 - Aunque el índice de respuesta de los alumnos a los cuestionarios fue del 100%, el análisis estadístico de sus resultados no permite ser concluyentes al diferenciar los centros en lo que atañe a indicadores como la frecuencia de realización de las actividades orientadoras o al grado de satisfacción de los destinatarios, los alumnos y las alumnas.
 - El índice de respuesta en el caso de padres y profesores fue mucho menor, lo que no permitió en algunos casos acometer análisis estadísticos ni, por lo tanto, la comparación entre centros.
 - Hay variables moduladoras que creemos estarían mediando entre la intervención psicopedagógica y sus resultados, (por ejemplo, la capacitación como asesor-colaborador del orientador, la formación e implicación de los tutores para y con la función tutorial), que no se han controlado previamente en el diseño.
 - Por último, hay que decir que la utilización de entrevistas, cuestionarios y fuentes documentales de información nos han aproximado a lo que los agentes de la orientación “*dicen qué hacen*”, pero no a lo que realmente hacen. Por ello, creemos que próximos estudios deberían incorporar técnicas adicionales. Como ya señalamos al hilo de la exposición de la metodología empleada, la dificultad de llevar a cabo técnicas como la observación participante –especialmente en las reuniones de los órganos

de coordinación- o los grupos de discusión, nos ha impedido contrastar algunos resultados, valorar en profundidad el peso de algunas variables en el tipo de intervención, compensar las lagunas de información de otras técnicas y, en definitiva, comprender mejor la situación y trabajo de los agentes de la orientación.

Pese a las limitaciones expuestas, creemos honestamente que los resultados presentados responden en buena medida a la realidad de la intervención psicopedagógica de los Institutos estudiados, lo que es avalado no sólo por la ingente y valiosa información y documentación recogida, o porque así lo han confirmado los propios orientadores que participaron generosamente en este estudio, sino también a tenor de su consistencia con los resultados de otras investigaciones.

Conclusiones

Como señalábamos al principio del artículo, el propósito de esta investigación - como el de cualquier otra que merezca ser emprendida, culminada y recibir finalmente esa denominación-, era arrojar un poco más de luz sobre un problema: en este caso el confuso asunto de los modelos de intervención psicopedagógica. Los objetivos eran tanto más ambiciosos por cuanto nos propusimos realizar algunas aportaciones al tema no sólo desde el punto de vista teórico, sino también metodológico y empírico. Hay que decir que, sobre todo, creemos haber avanzado en los aspectos teórico-metodológicos del problema objeto de estudio, aunque también ello nos ha permitido disponer de más información y conocimiento –que como sabemos no son términos equivalentes- sobre la práctica de la intervención psicopedagógica en los centros de Educación Secundaria.

Ciertamente, una aportación que creemos relevante es el propio modelo elaborado para evaluar globalmente la intervención psicopedagógica en centros:

- Por la innovación que supone la consideración conjunta de los principios teóricos básicos inspiradores de la acción, y de los aspectos específicos referidos a su planificación y organización.
- Porque se ha mostrado efectivo para identificar tendencias significativas que apuntan a enfoques diferenciados de intervención, que se aproximan en distinto

grado al modelo teórico "educativo" tal y como ha sido definido en este estudio. Hay que destacar que un indicador con alto valor discriminativo entre centros es el grado de coordinación entre agentes de la orientación (tutores y miembros del Departamento de Orientación) y el órgano responsable de organizar y promover su realización efectiva (Jefatura de Estudios). En concreto destaca el peso del indicador "planificación de las reuniones de coordinación" como espacio para elaborar, discutir y desarrollar los distintos planes y actuaciones que conforman la intervención psicopedagógica. Nuestros resultados indican que si estas reuniones se planifican a principio de curso, por niveles educativos, y se celebran con frecuencia suficiente y mediada la jornada laboral, se convierten en un elemento organizativo fundamental para llevar a cabo una intervención psicopedagógica preventiva, sistémica, indirecta y colaboradora. Es fácil suponer que estos resultados no sólo están condicionados a la frecuencia de las reuniones, sino sobre todo al contenido de las mismas. Pero es difícil imaginar a unos profesores, tutores y orientadores interesados por mejorar y coordinar su acción educativa, que no se esfuerzen por buscar frecuentes momentos de encuentro de manera sistemática, es decir, planificada.

Con respecto a la mayor o menor proximidad de la intervención psicopedagógica en los centros al modelo teórico que nos ha servido de instancia de referencia, se ha apreciado que la mayoría de los Institutos estudiados (5 de 6) se acercan claramente a los polos de los indicadores que conforman el "modelo educativo", mientras que sólo un centro se aleja claramente de él. Como hemos argumentado, en los resultados de este centro no han sido las variables contextuales, ni las creencias del orientador (los principios teóricos que defendía en la entrevista) los que parecen haber pesado más, sino la falta de apoyo y liderazgo de un equipo directivo en permanente cambio, y la falta de cohesión de un Departamento de Orientación también cambiante y con insuficiente identidad y sentido de su "misión" institucional.

Por último, quisiéramos resaltar una conclusión importante referida a los ámbitos de intervención psicopedagógica. Una vez más se pone de manifiesto que –con independencia de la mayor o menor intensidad y calidad con las que los alumnos reciben los beneficios de la orientación personal (fundamentalmente a través de la

acción tutorial) académica y profesional-, los agentes de orientación parecen seguir sin encontrar los motivos, el momento, los recursos o el permiso por parte de sus compañeros profesores, para trabajar activamente como agentes de apoyo del proceso de enseñanza y aprendizaje. A este respecto, las medidas extraordinarias de apoyo -concretadas en programas como el de Diversificación Curricular, Integración, Compensación Educativa o Garantía Social- parecen haber desplazado a las medidas ordinarias, precisamente aquellas actividades de apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje, de mayor valor preventivo, y que implican sin duda la colaboración de todos. Pero nada se dice en las entrevistas que permita suponer que los agentes de orientación colaboren en la realización de las programaciones didácticas de áreas y materias, sino muy al contrario; la mayoría de los orientadores señala que ese es un ámbito sólo circunscrito a la función docente. Esta situación se aleja de una concepción educativa de la orientación, desde la que "*orientar no es otra cosa que estructurar de la manera más personalizada e integral posible el proceso de enseñanza y aprendizaje para favorecer el adecuado desarrollo y socialización de los estudiantes*" (Martín y Tirado, 1997). Por otra parte, aunque no dispongamos de información fehaciente de lo que se discute en las reuniones de los órganos de coordinación de los centros, estos resultados también parecen indicar que la relación entre orientadores y profesores –al menos en lo que se refiere a las medidas ordinarias de atención a la diversidad- no se ajusta a los principios de credibilidad y reconocimiento mutuo, corresponsabilidad, reciprocidad, colegialidad, participación y complementariedad propios del enfoque colaborador, tan importantes en el carácter educativo del modelo de intervención psicopedagógica que venimos defendiendo, y que estaba en el espíritu –y en gran medida, en la letra- de la LOGSE.

Para finalizar, deseamos realizar una última precisión sobre el propio proceso de investigación. Se ha tratado de establecer una relación dialéctica entre teoría y práctica, entre un modelo teórico de Orientación, y la realidad de la intervención psicopedagógica en los centros. Hemos operativizado el modelo teórico desde la revisión del conocimiento disponible (estableciendo desde ahí indicadores de mejores y peores prácticas), lo hemos utilizado –junto con la normativa vigente– para analizar la intervención en la práctica, y finalmente hemos reflexionado

críticamente sobre la pertinencia del aparato teórico-metodológico diseñado, mostrando sus fortalezas y debilidades. Este estudio constituye un eslabón – esperemos que útil y significativo- de una línea de investigación que debe continuar, aunque se produzcan importantes reformas en el sistema educativo después de la promulgación de la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE), o precisamente por ello. Hay suficientes argumentos científicos y sociopolíticos para acometer esta tarea. Si hasta ahora constábamos la existencia de una serie de inercias y factores que dificultaban la aplicación del “modelo educativo” de intervención psicopedagógica en la Educación Secundaria –ambos, etapa y modelo, establecidos por la LOGSE y la LOPEG-, a partir de ahora se abre un nuevo interrogante: ¿seguirá siendo educativo el modelo institucional de orientación, cuando deje de ser comprensiva la Educación Secundaria Obligatoria?.

Referencias

- ÁLVAREZ, V. (1994): El perfeccionamiento de los orientadores en ejercicio en el contexto de la Reforma: una cuestión pendiente. *Curriculum*, 5, pp. 85-106.
- ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M. (1995): *Orientación profesional*. Barcelona: CEDECs.
- ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M. y BISQUERRA, R. (1997): Los modelos de Orientación e intervención psicopedagógica. En *Actas del Congreso de AIDIPE* (Comp.). Sevilla: Universidad de Sevilla, pp. 22-25.
- ANGUERA, T. y otros (1987): *Métodos de Investigación en Psicología*. Madrid, Síntesis.
- BASSEDAS, E. (1988): “El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva constructivista”. *Cuadernos de pedagogía*, 159, 65-71.
- BASSEDAS, E. (1991): *Intervención educativa y diagnóstico psicopedagógico*. Barcelona: Paidós/Cuadernos de Pedagogía.
- BISQUERRA, R. (1997): Los modelos de orientación e intervención psicopedagógica en la formación de los orientadores: algunas reflexiones sobre el estado de la cuestión. *Actas del Congreso de la Asociación Española de Orientación y Psicopedagogía*. Valencia, 8-11 de septiembre.
- BISQUERRA, R. (1998): *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Praxis.
- DAVIDSON, (1990): The process of school consultation: Give and Take. En E. COLE y J.A. SIEGEL (Eds.): *Effective consultation in school psychology*, Toronto, C.J. Hogrefe Pub, pp. 53-69.
- ESCUDERO, J.M. (1990): El centro como lugar de cambio educativo: la perspectiva de la colaboración. *Actas del Congreso Internacional de Organización Escolar*. Barcelona.
- ESCUDERO, J.M. y MORENO, J.M. (1992): *El asesoramiento a centros educativos*. Madrid, Consejería de Educación y Cultura, Comunidad de Madrid.
- FERNÁNDEZ SIERRA, J. (coord.) (1995): *El trabajo docente y psicopedagógico en Educación Secundaria*. Málaga: Aljibe.
- GARCÍA PÉREZ, J.R. (2003): *El asesoramiento psicopedagógico: realidad y dificultades para el cambio*. Tesis inédita. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Psicología. Universidad de Salamanca.
- HERNÁNDEZ, F. (2001): El asesor en Secundaria. Que todos encuentren su lugar para aprender. *Cuadernos de Pedagogía*. N° 302, mayo, pp. 63-66.
- LIEBERMAN, A. (1986): Collaborative Work: Working with, not Working on. *Educational Leadership*, February, pp. 28-32.
- LIPPIT, G. Y LIPPIT, R. (1986): *The consulting Process in Action*. San Diego, University Associates, Inc.

- MALIK, B. (2002): *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*. Proyecto Docente inédito. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia. Facultad de Educación.
- MARCHESI, A. y MARTÍN, E. (1998): El asesoramiento psicopedagógico. En A. MARCHESI y E. MARTÍN: *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza.
- MARTÍN, E. (2000): Estrategias de aprendizaje y asesoramiento psicopedagógico. En J.I. POZO y C. MONEREO (Coords.). *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Aula XXI, Santillana, pp. 339-356.
- MARTÍN, E. y SOLÉ, I. (1990): Intervención psicopedagógica y actividad docente: claves para una colaboración necesaria. En C. COLL, J. PALACIOS y A. MARCHESI (Comps.): *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación*. Madrid, Alianza, pp. 463-476.
- MONEREO, C. y SOLÉ, I. (1996): El modelo de asesoramiento educacional-constructivo: dimensiones críticas. En C. Monereo e I. Solé (Coords.) *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid: Alianza, p.p. 15-32.
- OSBORNE, E. (1990): Trabajando en la escuela como un sistema. *Papeles del Psicólogo*, 44-45, 67-73.
- POZUELOS ESTRADA, F.J. (2001): Asesorar desde la colaboración. *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 302, mayo, pp. 50-54.
- REPETTO, (1998): Orientación de la carrera. Recursos Humanos y mercado laboral. *Actas del XV Congreso de la Asociación Internacional de Orientación Educativa y Profesional*. Madrid: UNED.
- REPETTO, E. (2002): La consulta o el asesoramiento indirecto ("consultation") al profesorado y a las familias de los alumnos. En E. REPETTO et al: *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*. Vol. I. Madrid, UNED.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1986): *Proyecto Docente e Investigador*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1993): *Teoría y práctica de la orientación educativa*. Barcelona: PPU.
- RODRÍGUEZ MORENO (1988): La integración de la educación vocacional en el currículo. *Perspectivas de la UNESCO*, 18, 4, pp. 535-543.
- RODRÍGUEZ MORENO (1995): *Orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: CEAC.
- RODRÍGUEZ ROMERO, M. (1995): El papel del asesor. Un papel controvertido. *Kíkiri. Cooperación Educativa*. Nº 36, marzo/abril/mayo, Sevilla.
- RODRÍGUEZ ROMERO, M. (1996): *El asesoramiento en educación*. Málaga: Aljibe.
- RODRÍGUEZ ROMERO, M. (2001): Tres escenarios en una época de cambio. *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 302, mayo, pp.46-49.
- SANCHEZ, E. (2000): El asesoramiento psicopedagógico: un estudio observacional sobre las dificultades de los psicopedagógicos para trabajar con los profesores. *Infancia y Aprendizaje*, Nº 91.
- SANCHO, K. M. (1987): La perspectiva ecológica de la actuación psicopedagógica y la investigación educativa. En M.E.C.: *Intervención psicopedagógica e investigación educativa*. Serie Experiencias, Madrid: Dirección General de Renovación Pedagógica.
- SANZ ORO, R. (1999): *Los Departamentos de Orientación en Educación Secundaria: Roles y funciones*. Barcelona: Cedecs: Psicopedagogía.
- SANZ ORO, (2001): *Orientación Psicopedagógica y calidad educativa*. Madrid: Pirámide.
- SOLÉ, I. (1998): *Orientación Educativa e Intervención Psicopedagógica*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació, Universitat de Barcelona: Horsori.
- SOLÉ, I. y COLOMINA, R. (1996): La intervención psicopedagógica en el contexto escolar. En J. Escoriza, R. González, A. Barca y J.A. González (Eds.) *Psicología de la Instrucción*. Vol. 5. Psicopedagogías específicas: áreas curriculares y procesos de intervención. Barcelona: EUB, pp. 121-137.
- STUFFLEBEAM, D.L. y SHINKFIELD, A. J. (1985): *Evaluación Sistématica. Guía Teórica y Práctica*. Barcelona: Paidós- MEC, 1987.
- (1996): *El papel de la evaluación en la mejora escolar. El gran cuadro*. En Dirección Participativa y Evaluación de Centros. Bilbao: I.C.E.- Universidad de Deusto
- VÉLAZ DE MEDRANO, C. (1998): *Orientación e intervención psicopedagógica: concepto, modelos, programas y evaluación*. Madrid: Ediciones Aljibe.
- VÉLAZ DE MEDRANO, (2002): *Intervención educativa y orientadora para la inclusión social de menores en riesgo. Factores escolares y socioculturales*. Madrid, UNED.

De la Oliva, D., Martín, E. y Vélaz de Medrano, C. (2005): "Modelos de intervención psicopedagógica en centros de Educación Secundaria: identificación y evaluación". *Infancia & Aprendizaje*, 28/2, pp. 115-140. (SSCI). ISSN 0210-3702

- VÉLAZ DE MEDRANO, (2003): *Asesoramiento psicopedagógico y socioeducativo: la colaboración profesional para la resolución de problemas educativos desde el enfoque comunitario*. En C. VÉLAZ DE MEDRANO, C. ALONSO, A. FERRANDIS, A. DÍEZ Y V. GARCÍA SEGADOR:
- VÉLAZ DE MEDRANO, C., REPETTO, E., BLANCO, A., GUILLAMÓN, J.R., NEGRO, A. Y TORREGO, J.C. (2001): El desarrollo profesional de los orientadores de Educación Secundaria: análisis de necesidades y prospectiva. *Revista de Investigación Educativa*, 19 (1) pp. 199-220.
- WEST, J.F. & IDOL, L. (1987): School Consultation: an interdisciplinary perspective on theory, Models and Research. Part I. *Journal of Learning Disabilities*, 20 (7), pp. 387-408.
- VÉLAZ DE MEDRANO, C. (Coord.), Alonso, C., Díez, M., Ferrandis, A. y García Segador, V. (2003): *Orientación Comunitaria. El asesoramiento educativo para la resolución de problemas de los menores vulnerables o en conflicto social*. Madrid, UNED

NORMATIVA:

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).
B.O.E. de 4 de octubre de 1990.

Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG). B.O.E. de 21 de noviembre de 1995.

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE). B.O.E. de 24 de diciembre de 2002.

Extended Summary

Guidance services have been gradually incorporated into school systems as a key factor for educational quality improvement. In the case of Spanish education reform which started in 1990, a threefold psychopedagogical intervention model was proposed: a systemic and institutional approach, focused on an adequate response to student diversity and on a collaborative relation between counselors and teachers. The goal of this study is to identify actual practice taking place in Secondary Schools of Madrid in order to evaluate to what extent they fulfill the requirements of the proposed model. Six secondary schools were selected to take part in the study, with a case-study methodology. Schools differed in several characteristics that singled them out. The study used the global evaluation model (CIPP) created by Stufflebeam and Skienfield, and a system analysis was developed - comprising different complexity levels: basic and specific dimensions, subdimensions and indicators- which allowed to analyse actual practices in the six secondary schools. Diverse procedures and techniques used to collect data: documental analysis, structured and semi-structured interviews and questionnaires.

Results showed that the intervention meets the requirements of the reform model in five out of the six schools, this sixth one being not even close to implementing guidance services. This school turned out to be the perfect example of how the lack of leadership on the part of the headteacher and his/her team has a strong impact on the quality of psychopedagogical services and interventions within the school. This could also be said for the lack of collaboration and coordination between teachers and counselors-advisors, and for the absence of jointly decided objectives. On the other hand, analysis of regularities in all six cases shows that out of the three domains inherent to guidance – tutorial action, academic and vocational counseling, and support to teaching and learning processes –, the last one is the most neglected by tutors and guidance department members. To the best of our knowledge, however, this is precisely the most crucial area in terms of school response to student diversity. Data also showed that teachers' meetings were not held regularly, even though they are the perfect tool to coordinate intervention guidelines among teachers dealing with the same group of students. In addition, the study also highlighted the importance of tutor meetings and the need for planning and support throughout the school year. Finally, results made clear that the most difficult feature to accomplish in the reform the theoretical model is the collaborative relation between counselors-advisors and teachers.

As far as research methodology is concerned, system analysis has turned out to be a very resourceful tool to characterise and evaluate the reality of psychopedagogical intervention in secondary schools. There is little doubt, however, that it needs further improvements in the course of future research in this field.

Notas

ⁱ Esta investigación se llevó a cabo como tesis del primer autor, dirigida por las dos restantes autoras, y fue realizada con la ayuda de una beca concedida por la Fundación Santa María durante tres cursos académicos consecutivos (1999 al 2002).

ⁱⁱ Este modelo institucional ha sido posteriormente regulado por cada Comunidad Autónoma en el desarrollo de sus competencias.

ⁱⁱⁱ En aquellas Comunidades Autónomas que han mantenido esta estructura, una vez finalizado el período de transferencias.

^{iv} Estos dos autores realizan una interesante investigación aplicada sobre el trabajo de los orientadores en la Comunidad de Madrid, pero desde la perspectiva del asesoramiento externo a los centros en el marco de los equipos de sector. No obstante, sus reflexiones en torno al modelo colaborador son de alcance general.

^v Algunos autores, desde la tradición psicológica de la Orientación, se refieren a un modelo de intervención desde el enfoque educativo que adopta la concepción constructivista del proceso de enseñanza y aprendizaje como marco de referencia. Esta propuesta se ha denominado "*modelo educativo-constructivista*" (Osborne, 1990; Martín y Solé, 1990; Bassedas, 1988 y 1991; Solé y Colomina, 1996; Monereo y Solé, 1996; Solé, 1998, entre otros).

^{vi} El esquema de análisis utilizado en la investigación definía los criterios a partir de los cuales se podía considerar que un centro quedaba clasificado en uno u otro valor de cada uno de los indicadores. La extensión de este artículo no permite entrar en la descripción detallada de este último nivel del análisis, que, sin embargo, se ha desarrollado en otra publicación (De la Oliva, 2004).

^{vii} Queremos agradecer muy sinceramente la colaboración de los seis institutos y en especial la de sus orientadores y orientadoras sin cuya colaboración el estudio no hubiera sido posible.

^{viii} Entendiendo por tal un acto de reflexión conjunta entre profesionales de formación y experiencia complementarias, en el marco de una relación que ha de constituir un acto de aprendizaje, marcada por los principios de credibilidad y reconocimiento mutuo, correspondencia, reciprocidad, colegialidad, participación, no directividad y complementariedad (Vélaz de Medrano, 2003)

^{ix} Artículo 55.3 del Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria (Real Decreto 83/1996; BOE del 21 de febrero de 1996): "*El jefe de estudios coordinará el trabajo de los tutores y mantendrá las reuniones periódicas necesarias para el buen funcionamiento de la acción tutorial*". Como vemos, en último caso, la Jefatura de Estudios decide la frecuencia de esas reuniones y las condiciones (horario, computo como horas complementarias, etc.) en las que se llevan a cabo.

^x Orientador del I.E.S. 3: "*Me puse como objetivo poner en marcha las tutorías, me parecía un tema importante; planificando un trabajo, intentando introducir sistematicidad en las reuniones; aquél intento mío fue vivido como muy agobiante, porque la única franja horaria en la que los profesores coinciden es a las dos. El primer año las reuniones fueron mensuales, y ya el año pasado han sido trimestrales (...) Manifestaban que el esquema de las tutorías tenía poco valor, y que el horario terminaba cuando terminaba su última clase. (...) son personas mayores, no se sienten formados para hacer esta labor. Yo tengo la certidumbre de que gran parte del profesorado no cumple esa hora de tutoría o lo hace esporádicamente...*".

^{xi} Como ejemplo, reproducimos las palabras del orientador del Instituto 6 en la entrevista: "*Hay una cuestión que hemos tenido aquí muy clara siempre y que es el eje (...) todo se hace en coordinación con los tutores, es decir, el mantenimiento de una hora semanal de encuentro entre Jefatura de estudios, Departamento de Orientación y tutores por niveles es fundamental para que todas las inquietudes, problemáticas, situaciones conflictivas, puntos de atención, etc. de los alumnos y de los profesores lleguen hasta arriba (...) y también para que las normas, todo lo que se trata en la Junta de Dirección, se transmita hacia abajo. Y, sobre todo, la coordinación es el núcleo en torno al cual se consigue que esto funcione, si no el Departamento de Orientación quedaría como algo aquí*

metido al que llamarían de vez en cuando para atender a un niño o para hacer alguna programación a principio de curso (...) por eso, insisto, es esencial la reunión semanal (con los tutores), si eso no existiera tendría yo que andar buscando a los tutores de allí para acá; sería perder el tiempo continuamente".

^{xii} Aunque en esta investigación se ha optado por una aproximación global a la intervención psicopedagógica en los centros, más que por analizarla a partir de estos ámbitos, en el trabajo de campo se recogió información suficiente para disponer de resultados desde esta perspectiva.

^{xiii} En este sentido García Pérez (2003) ha realizado un trabajo en el que utiliza el esquema de análisis de la intervención psicopedagógica que aquí se propone para la comprensión del trabajo de dos orientadoras, en una investigación de estudio de casos. Sus resultados apoyan la utilidad del instrumento pero ponen también de manifiesto la necesidad de seguir desarrollando indicadores más sofisticados para valorar en profundidad la dimensión colaborativa del asesoramiento.